

Matzkowski, Bernd

Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?

Pädagogische Korrespondenz (2013) 47, S. 89-107



Quellenangabe/ Reference:

Matzkowski, Bernd: Wann machen wir wieder richtigen Unterricht? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2013) 47, S. 89-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-108166 - DOI: 10.25656/01:10816

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108166>

<https://doi.org/10.25656/01:10816>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 47

FRÜHJAHR 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK I**
 Herwig Blankertz
 Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK II**
 Andreas Gruschka
 Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur
 Aktualität des *Emile* für eine kritische Theorie der Pädagogik
- 28 **KOMMENTAR**
 Harald Bierbaum
 Zu Peter Bulthaup
- 32 **NACHGELESEN**
 Peter Bulthaup
 Naturwissenschaftliche Bildung
- 45 **JAHRESTAG**
 Andreas Gruschka
 Eine Erinnerung an Hellmut Becker
- 48 **DAS AKTUELLE THEMA**
 Rahel Hünig
 Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und
 selbstbestimmtes Handeln?
- 69 **DIDAKTIKUM**
 Sascha Eberz
 Soziale Herkunft im Unterricht
- 89 **REFORMKRITIK**
 Bernd Matzkowski
 Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?
- 108 **DOKUMENTATION**
 Rundschreiben – Menschen sind lernfähig
- 109 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
 Sieglinde Joritz
 Get prepared for the future – über Graduiertenschulen als
 universitäre Ausbildungsstätten

Bernd Matzkowski

Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?

I

Wann machen wir wieder richtigen Unterricht? Dies ist die Frage, die ich auf die Unterrichtspraxis bezogen in den letzten Jahren von Schülerinnen und Schülern der Ober- und Mittelstufe am häufigsten gehört habe. Sie wurde fast immer gestellt, nachdem ein Referendar oder eine Referendarin längere Zeit in einem meiner Kurse oder meiner Klasse unterrichtet hatte. Zunächst ist zu klären, was die Lerngruppen damit überhaupt meinten. Man kann hier drei Aspekte unterscheiden. Primär bezieht sich diese Frage auf den Gang des Unterrichts, auf die angewendeten Verfahren, Methoden und Arbeitsweisen, also auf eine Form von Unterricht der Referendare, die durch einen häufigen Methodenwechsel, eine Vielzahl „innovativer“ Unterrichtsverfahren und längere Phasen der Gruppen- und oder Projektarbeit gekennzeichnet war. Zweitens ist damit der sachliche Gehalt des Unterrichts gemeint, also die fortschreitende Aneignung von Wissen über einen Lerngegenstand, ein Thema, ein Problem, kurz: die Progression des Lernens. Drittens geht es um die Sicherung von Ergebnissen, die für den weiteren Gang des Unterrichts aus der Sicht der Schüler wichtig sind. Dies muss einerseits ganz pragmatisch hinsichtlich der nächsten Klausuren und/oder sogar der Abiturprüfungen festgehalten werden und andererseits generell als grundsätzliche Aneignung eines Stoffs und seiner Relevanz für die eigene Bildung.

Auf den ersten Blick müssen die drei genannten Aspekte allerdings paradox erscheinen, sollte man doch annehmen, dass Schülerinnen und Schüler auf innovative Methoden positiv reagieren und dass sie von jungen Kolleginnen und Kollegen, die frisch von der Universität kommen, auf den neuesten Stand gebracht werden. Meiner Einschätzung nach ist das in vielen Fällen aber nicht so. Fragt sich also, warum das nicht so ist?

Nun könnte man zunächst Überlegungen ins Feld führen, die mit der unmittelbaren Interessenslage der Schüler zusammenhängen. So wissen die Schülerinnen und Schüler darum, dass der Referendar nach einiger Zeit die Klasse verlässt und der Unterricht und damit auch die Notengebung wieder vom Stammlehrer übernommen wird. Die Frage nach dem „richtigen Unterricht“ würde dann aus rein taktischen (sich mit dem Lehrer gut stellen, sich bei ihm einschmeicheln), utilitaristischen (Notengebung) und kurzfristigen (bevor stehende Klausur) Erwägungen gestellt. Nimmt man dies an, geht man allerdings von einem Schülertypus aus, den Wissen überhaupt nicht interes-

siert, der nur von Klausur zu Klausur denkt und der dem unterrichtenden Fachlehrer gegenüber eine Unterwerfungshaltung einnimmt.

Meinen Erfahrungen entspricht dies nicht. Schüler lassen sich (immer noch) für einen Stoff begeistern – jedenfalls bei stimmigem Lernarrangement und bei einer positiven Arbeitsatmosphäre. Etliche Schüler wollen „Wissen absaugen“, das sie dem Unterrichtenden zusprechen und das er mit ihnen im Zuge eines gemeinsamen Erarbeitungsprozesses teilen soll.

Des Weiteren könnte man annehmen, dass junge Lehrerinnen und Lehrer handwerkliche Fehler machen (z.B.: die Methoden werden nicht beherrscht, das Lernarrangement ist brüchig) und der Unterricht deshalb unproduktiv abläuft und auch so empfunden wird. Das mag teilweise zutreffen. Wie sollte es auch anders sein, kommen die jungen Kolleginnen und Kollegen doch ohne großen Erfahrungsschatz in den Unterricht. Aber auch das scheint mir als Erklärung zu kurz zu greifen. Denn erfahrene Kollegen machen ebenfalls handwerkliche Fehler, auch bei ihnen läuft der Unterricht selbstverständlich nicht immer rund. Es hat in meinem Berufsleben kaum einmal einen Tag gegeben, an dem ich nicht aus einer Stunde oder einer Klasse gekommen bin und mir im Nachhinein Planungs- oder Durchführungsfehler aufgegangen oder Fehlentscheidungen bewusst geworden sind: falsche Fragestellungen, ein falscher Zugang zu einem Problem, eine falsche Entscheidung an einer Gelenkstelle im Unterricht, das Nicht-Aufgreifen eines Schülerbeitrags, weil er vom Geplanten abwich, sich aber doch als produktiv hätte erweisen können. Handwerkliche Mängel treten täglich auf. Sie können nicht der Grund dafür sein, dass Schüler nach „richtigem Unterricht“ rufen. Zudem verzeihen Schüler dem Lehrer solche handwerklichen Mängel, wenn sie insgesamt den Eindruck haben, bei ihrem Lehrer richtig aufgehoben zu sein.

Allerdings habe ich in den letzten Jahren zunehmend feststellen müssen, dass das Fachwissen zahlreicher junger Uniabsolventen – zumindest was meine Unterrichtsfächer angeht – eher, um es vorsichtig zu formulieren, schmal geworden ist. Diese angehenden Lehrer stoßen im Unterricht häufig an ihre Grenzen, wenn sie sachbezogene Fragen der Schüler nicht oder bestenfalls ausweichend beantworten können. Die Kompetenz des Lehrers als Experte wird von den Schülern zunehmend in Frage gestellt.

Auch könnte die Lehrerpersönlichkeit eine Rolle spielen, die zu einer Ablehnung des Unterrichtenden durch die Schüler führt. Das wird in Einzelfällen zutreffen. Allerdings habe ich während meiner Berufsjahre, die sowohl durch meine Tätigkeit als Fachlehrer als auch in meiner Funktion als Ausbildungskoordinator durch eine enge Zusammenarbeit mit zahlreichen Referendaren gekennzeichnet waren, überwiegend offene, den Schülern zugewandte und den eigenen unterrichtlichen Mängeln und ihrer Abstellung gegenüber aufgeschlossene Kolleginnen und Kollegen kennengelernt, von denen ich einige gerne dauerhaft im Kollegium gesehen hätte. Ich habe nur in wenigen Fällen die Erfahrung machen müssen, dass die jungen Kollegen als Persönlichkeiten von den Lerngruppen abgelehnt wurden, dass also das subjektive Moment tatsächlich ausschlaggebend für den „richtigen Unterricht“ gewesen ist.

Von Schülern empfundene Defizite des Unterrichts sind den jungen Kolleginnen und Kollegen nicht auf der Ebene ihrer Persönlichkeit anzulasten, sondern eher auf der Ebene ihres Rollenverständnisses, das in den zurückliegenden Jahren mehr und mehr von einer Auffassung bestimmt worden ist, die den Lehrer auf die Rolle eines Moderators beschränkt oder ihm sogar eine nahezu rein technizistische bzw. logistische Funktion zuweist, indem Arbeitsmaterialien als Lernangebote für den autonomen Schüler aufbereitet und bereitgestellt werden.

Wenn die angeführten drei Aspekte – Interessenslage der Schüler, handwerkliche Mängel, Lehrerpersönlichkeit – die aufgeworfene Frage nicht zufriedenstellend beantworten können, rücken unterrichtliche Verfahren und Inhalte in den Mittelpunkt der Überlegungen. Folglich muss ein Blick auf den Unterricht selbst und seine Veränderungen geworfen werden.

II

Die christlich geprägte Welt unterteilt die Geschichte in die Zeit vor und nach Christi Geburt. Schaut man auf die Entwicklung der Schule, so wird man aus heutiger Sicht eine Phase vor und nach PISA erkennen. Geht dem christlichen Zeitschnitt das Mysterium der unbefleckten Empfängnis voraus, so entspricht dem im Schulbereich die PISA-Studie, bei der aber keine Engel als Verkündigungsboten auftreten, sondern die OECD, deren erste Erhebung ins Jahr 2000 fällt und deren Ergebnisse 2001 veröffentlicht wurden. Die Studie und ihre Ergebnisse führten zum „PISA-Schock“, der die öffentliche Meinung und die Schullandschaft erschütterte. Und dies weitaus mehr als die von Picht in den 60er Jahren konstatierte Bildungskatastrophe.

In der Sprache der Reform-Euphoriker, die sich besonders gerne des Jargons der Managementlehre und der neo-liberalen Wirtschaftswissenschaften anglo-amerikanischer Provenienz bedienen, klingt das dann so: „In der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung haben TIMSS und PISA eine grundsätzliche Wende eingeleitet. Wurde unser Bildungssystem bislang ausschließlich durch den ‚Input‘ gesteuert, d.h. durch Haushaltspläne, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien usw., so ist nun immer häufiger davon die Rede, die Bildungspolitik und die Schulentwicklung sollten sich am ‚Output‘ orientieren, d.h. an den Leistungen der Schule, vor allem an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler.“ (Klieme et al. 2007, S. 11f.) Eine hektische, nahezu hysterische Reformwut setzte ein, ein Tsunami von Veränderungen flutete das Land, eine Maßnahme jagte in noch schnellerem Tempo die nächste: Zentralabitur, Lernstandserhebungen in Stufe 8, zentrale Abschlussprüfungen in Stufe 10, Qualitätsmanagement, Schulprogrammentwicklung, G8 und Kompetenzentwicklung, um nur einige der bekannten Neuerungen bzw. Stichworte zu nennen.

Die im Zuge der PISA-Studien und ihrer Ergebnisse eingeleiteten Veränderungen in Schule und Unterricht sind mannigfaltig und von unterschiedlicher Reichweite. Aus der Sicht eines Schulpraktikers, der an der Erziehung und Bildung seiner ihm anvertrauten Schülerinnen und Schüler interessiert ist, sollen hier vier Aspekte kurz charakterisiert werden. Diese vier apokalyptischen Reiter sind: die Qualitätsoffensive bzw. Testeritis, der Methodenzirkus, das Verschwinden des Lehrers sowie die Ersetzung von Bildung durch Kompetenzerwerb.

Diese vier Aspekte bilden einen Komplex von verändernden Maßnahmen, die sich teilweise gegenseitig bedingen bzw. ineinander übergehen und deshalb nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind. Im Folgenden sollen sie jedoch getrennt behandelt werden.

III

Qualitätsoffensive bzw. Testeritis

Mit PISA kam eine neue Form und Qualität von Leistungsüberprüfungen auf die Agenda. Nun sollte der Leistungsstand der Schüler vergleichbar werden – sowohl innerhalb der Schulen selbst als Klassenvergleich, als auch zwischen den Schulen am Ort sowie landesweit. Diese neuen Tests sollen die Entwicklung von Qualität überprüfen bzw. durch den Vergleich Qualitätsunterschiede aufzeigen, um Unterricht zu verbessern. Dies hat für den Unterricht in den betroffenen Jahrgangsstufen nicht unbeträchtliche Konsequenzen. Da die Tests auch Auskunft über den Leistungsstand von Unterricht an der betreffenden Schule geben sollen, bekamen die Tests für die jeweilige Schule eine ungeheure Bedeutung. Ein in der Summe schlechtes Ergebnis fiel auf die Schule zurück, die im Vergleich mit anderen Schulen am gleichen Ort als besser oder schlechter gekennzeichnet war. Es ging aus Sicht der Schule und teilweise auch des einzelnen Lehrers nicht mehr um das im Unterricht Gelernte und das systematisierte Wissen der Schüler in seiner Progression, sondern um ein punktuell möglichst gutes Testergebnis. Deshalb nahm die Vorbereitung auf diese Tests viel Zeit in Anspruch.

Massenweise wurde entsprechendes Vorbereitungsmaterial in Form von Themenheften, Aufgabenbändchen und Übungsmaterial angeschafft. Die Gewinner waren auf jeden Fall die Verlage, die dieses Material vertrieben. Zugunsten der Vorbereitung auf den Test wurde Unterrichtsstunde um Unterrichtsstunde aufgewendet. Man arbeitete die Übungsheftchen durch, machte Probetests, übte die gestellten Fragen zu beantworten ein und dachte sich in die Welt des Tests und seiner Konstruktion hinein. Eine Sinnstiftung, eine Befragung des zu behandelnden Themas bzw. der gestellten Aufgaben für den Bildungserwerb der Schülerinnen und Schüler spielte dabei weitestgehend keine Rolle. Zwar sollte die Vorbereitung auf den Test in den laufenden Unterricht integriert werden, eine Passung war aber schon allein deshalb nicht immer oder kaum möglich, weil die gesetzten Themenbereiche nicht

unbedingt in die z.B. von der Fachschaft der Stufe im Rahmen des Schulcurriculums vorgesehene Abfolge der Lerninhalte zu integrieren waren. Doch die für die Vorbereitung und Durchführung der Tests aufzuwendende Zeit fehlte an anderer Stelle im Unterricht.

Hatte die Schule in erster Linie das Interesse, im Ranking einen möglichst guten Platz einzunehmen, um keinen Imageschaden zu erleiden, hatten die Schüler an erster Stelle das Interesse, den Test zu bewältigen. Nicht die Test-Inhalte und -Themen waren demnach von Interesse, sondern die bloße Abarbeitung der Testaufgaben. Man wollte – ganz schlicht – diesen Test hinter sich bringen: „fire and forget“, um es im militärischen Jargon auszudrücken. Oder, wie es Jochen Nagel, GEW-Chef in Hessen, formulierte, Schüler neigten im Zuge der Tests immer mehr zum „Bulimielernen“ und es ginge aus der Sicht der Schüler um den „Dreischnitt ‚Lernen, Testbestehen, Vergessen‘; immer weniger um Inhalte, Reflektieren, Hinterfragen und Verstehen.“¹

Nach Lernstandserhebungen bzw. zentralen Abschlussprüfungen habe ich von Schülern häufig gehört, die in den Tests gestellten Aufgaben seien doch kinderleicht gewesen. Diese kritische Meinung der Schüler teile ich. Hatte ein Schüler die Systematik der Aufgabenstellungen einmal erfasst, waren die Tests ohne große Mühe zu bewältigen, da die Aufgaben oft von ergreifender Schlichtheit waren. Neben dem Interesse der Schule, im Vergleich gut abzuschneiden, und dem Interesse des Schülers, den Test hinter sich zu bringen, spiegelt sich hier das Interesse der übergeordneten Behörden, i.e. Schulministerien wider. Diese haben das Interesse, im Ranking der Bundesländer nicht abzufallen, nach der Aufregung des PISA-Schocks die Gemüter der Eltern zu beruhigen und zu dokumentieren, dass die eingeleiteten Maßnahmen zur inneren Reform von Schule Erfolge zeitigen.

Kurz und gut: In den Vordergrund rückt mehr und mehr ein über quantifiziertes Messen zu erreichendes punktuelles Ergebnis, bei dem ein qualifizierter Bildungsgang immer weniger eine Rolle spielt. Es scheint die Absicht verfolgt zu werden, eine Scheinwelt aufzubauen, in der stets besser werdende Schülerinnen und Schüler den Erfolg der eingeleiteten Maßnahmen bestätigen.

Dies fand seinen Ausdruck ergänzend in der unverhohlenen kommunizierten Aufforderung durch Regierungspräsidium und Schulministerium, bei der Notengebung am Jahresende darauf zu achten, dass eine Nicht-Versetzung auch bei schwachen Leistungen die Ausnahme werden sollte (vgl. APO S 1, NRW, § 21/3 aus 2006/2011).

Den Lehrern war schon lange die Möglichkeit an die Hand gegeben worden, in einzelnen Fällen und nach Beratung bei den Zeugniskonferenzen, „pädagogische Noten“ zu vergeben bzw. unter bestimmten Voraussetzungen eine

1 Spiegel Online: Neue Pisa-Studie. Teenager an die Testbögen, 23.4.2012, online: www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/pisa-studie-2012-gew-kritisiert-test-von-gut-60000-schuelern-a-829160.html/. Norbert Bolz hat diese Entwicklung auf die Formel gebracht, dass die Schüler heute „PISA lernen – statt sich zu bilden.“ (Bolz 2012, S. 11)

Versetzung auch bei Nicht-Erreichen des Ziels im Rahmen der Versetzungsbestimmungen auszusprechen. Von dieser Möglichkeit ist (zu Recht!) auch Gebrauch gemacht worden – nach sorgfältiger Abwägung von Aspekten, die bei dem Schüler den Leistungsstand beeinflusst hatten, wie z.B. Probleme in der Familie, längeres Fehlen durch Krankheit, individuelle Probleme. Nun aber kehrte sich die Situation nahezu um: Wurde früher pädagogisch darüber debattiert, ob es Gründe gäbe, den Schüler trotz der Mängel im Leistungsstand zu versetzen, war man nun nahezu genötigt zu erklären, warum man an einem „Mangelhaft“ festhielt, das zur Nicht-Versetzung führte. Ein teils subtiler, teils offener Druck (Auseinandersetzung mit den Eltern, der Schulleitung, der Behörde) führte dazu, dass der eine oder andere Kollege schon im Vorfeld von Zeugnis Konferenzen auf ein – sachlich durchaus gerechtfertigtes – „Mangelhaft“ verzichtete. Man schaffte sich so Ärger und Auseinandersetzungen vom Hals, wie etwa die Vermeidung von Verwaltungsgerichtsverfahren nach Anfechtung der Note durch einen von den Eltern eingelegten Widerspruch.²

Die von den Behörden angemahnten Erfolge bei der Leistungssteigerung sollten durch ein Qualitätsmanagement unterfüttert und ausgebaut werden, das die einzelnen Schulen überprüfte, Schwachstellen aufzeigte und zur Behebung dieser Schwachstellen animierte.

IV

In meiner nun über 35jährigen Tätigkeit im Schuldienst an verschiedenen Schulen des Landes habe ich keine Phase erlebt, in der ein Kollegium in seiner Gesamtheit von einer solchen Hektik und Aufgeregtheit erfasst worden ist wie in den Wochen vor und während der Qualitätsüberprüfung. Man konnte den Eindruck bekommen, dass ein Kollegium sich nicht aus gestandenen Akademikern mit mehr oder weniger großer unterrichtlicher Erfahrung zusammensetzt, sondern dass hier eine Gruppe von Kleinkindern in einer Mischung aus Angst und Anspannung das Erscheinen des Nikolauses samt Knecht Ruprecht mit Rute erwartete.

Da in der Vorlaufphase die Schule eine ganze Reihe von Dokumenten – wie Statistiken über Schülerzahlen und Lehrkräfte – abliefern muss, in deren Mittelpunkt ein Schulprogramm zu stehen hat, wurde dieses in großer Eile verfasst – oder besser: zusammengestoppelt. Auf Konferenzen wurde das Kollegium auf die Verfertigung dieses Papierses eingeschworen. Es gab zu meist unproduktive Debatten darüber, wie dieses Programm entstehen sollte, wie es zu verfassen sei, was es umfassen sollte und wie die Schule sich in

2 Laut amtlicher Schulstatistik NRW mussten im Schuljahr 2011/12 nur noch 2,1% der Schüler eine Klasse wiederholen, wogegen es vor 10 Jahren noch 4,5% waren. Dieser Rückgang der Nicht-Versetzten-Zahlen wird in NRW auf das Gelingen der „individuellen Förderung“ zurückgeführt, vgl. hierzu bik/dpa: WAZ v. 18.2.2013: Die klassische „Ehrenrunde“ gibt es bald kaum noch. NRW setzt schon länger auf Fördern statt Sitzenbleiben. Niedersachsen geht noch weiter.

ihrer Gesamtheit darzustellen habe, ohne dass die Sinnhaftigkeit des gesamten Unterfangens mehrheitlich grundsätzlich bezweifelt wurde.

Als ich während einer solchen Konferenz zu mehr Gelassenheit riet und gleichzeitig das (dann abgelehnte) Angebot machte, dieses Programm gemeinsam mit einem Kollegen auf der Basis eingereichter Papiere der Fachschaften zu erstellen, um dem Kollegium weitere mühevollen und zeitintensive Konferenzen zu ersparen, wurde dieser Vorschlag besonders von Seiten der Schulleitung mit dem Argument zurückgewiesen, ein Schulprogramm mache nur Sinn, wenn es vom gesamten Kollegium erarbeitet und in diesem Prozess verinnerlicht werde.

Der hier beschworene Erarbeitungsprozess kam aber nicht in Gang. Schließlich, weil die Zeit drängte, wurden einzelne Kolleginnen und Kollegen angesprochen, zu ihren Bereichen etwas zu schreiben. Diese Papiere wurden dann wahrscheinlich von der Schulleitung selbst zu einem Gesamtpapier zusammengefasst. Das Schulprogramm entstand also letztlich im Kern so, wie ich es vorgeschlagen hatte – nur weitaus umständlicher und intransparenter und wurde in seiner Endfassung im Kollegium gar nicht diskutiert. Eine zweite hektische Welle erfasste die Schule kurz vor dem Eintreffen der Qualitätsprüfer. Da zum Qualitätstableau im Bereich Schulkultur auch die „Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes“ gehört, wurde ein kollektiver Frühjahrsputz angesetzt, um die Schule proper erscheinen zu lassen (vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Qualitätsanalyse NRW, Abschnitt 3 „Schulkultur“). Da wurde gewienert und gestrichen, geräumt und verkleistert, Plakate abgenommen und durch andere ersetzt, da wurde jede Ecke des Gebäudes auf Hochglanz poliert, denn man wollte ja auch auf diesem Gebiet punkten. Diese Putz- und Flickstunden gestalteten sich allerdings reibungsloser als die Erstellung des Schulprogramms, denn es wird ja auch vor dem „Tag der offenen Tür“, wenn die Schule sich den Grundschülern und ihren Eltern präsentiert, so verfahren. Der kurzfristige Aufbau eines potemkinschen Dorfes war also schon eingeübt.

Die Qualitätsprüfung selbst erfolgt nach einem bestimmten Muster. Die Qualitätsprüfer besuchen die Schule, führen Gespräche mit Schulleitung und Mitgliedern des Kollegiums und schauen sich Unterricht an, wobei – das ist eine der Vorgaben – möglichst jeder Lehrer einmal im Unterricht besucht werden soll, ohne dass vorher mitgeteilt wird, welcher Lehrer an welchem Tag bzw. in welcher Stunde mit der Überprüfung rechnen muss. Der Unterricht wird auf der Basis eines Beobachtungsbogens mit zahlreichen Unterpunkten bewertet. Da für diese Unterrichtsbesuche nur ein Zeitkontingent von zwei bis drei Tagen zur Verfügung steht, sieht die Überprüfung vor, dass der Prüfer entweder die ersten oder die letzten zwanzig Minuten einer Stunde besucht. Die fünf verbleibenden Minuten einer 45-Minuten-Stunde sind dafür vorgesehen, die Klasse bzw. den Lehrer zu wechseln.

An dieser Praxis sind zumindest drei Aspekte erstaunlich:

(1) Die Qualitätsprüfer sehen entweder die Eröffnungsphase des Unterrichts oder einen Teil der Erarbeitungsphase samt Auswertung des Erarbeiteten. Im ersten Fall kann also nicht überprüft werden, ob die eingesetzten Materialien und Methoden hinsichtlich des Lernprogresses tauglich waren. Denn ob eine Stunde nach vielleicht starkem Einstieg sich im Ungefähren und Unverbindlichen verliert, muss offen bleiben. Im zweiten Fall erkennen die Prüfer nicht auf gesicherter Grundlage, warum die Stunde zu bestimmten Ergebnissen führt oder auch nicht. Die Prüfer können auch hier nicht beurteilen, ob ein Lernprogress vorliegt und die Schüler am Ende der Stunde einen Zugewinn an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten erlangt haben, weil sie ja nicht sehen, von welchem Punkt aus die Schüler gestartet sind.

(2) Unterricht und seine Entwicklung können im Kern eigentlich nicht anhand einer Einzelstunde beurteilt werden, sondern immer nur im Rahmen einer längeren Sequenz oder einer gesamten Reihe. Ein umfangreicher Text, eine komplexe Aufgabe, eine bestimmte Verfahrensweise bedürfen zumeist mehr Zeit als eine Einzelstunde im 45-Minuten-Takt. Letztere entfaltet ihre Funktion auch erst im Kontext der Gesamtheit der Lernziele der Reihe – was ebenso für die eingesetzten Materialien, Verfahrensweisen, Sozialformen und Methoden gilt. Der 20-minütige Eindruck von Unterricht ist bestenfalls bruchstückhaft, vielleicht sogar falsch, denn was die Einzelstunde ausmacht, sagt noch nichts über den Gang des Unterrichts im Rahmen einer Reihe aus.

(3) Über die begutachteten Stunden gab es keine Rückmeldung an den einzelnen Lehrer, wie es im Vorfeld der jeweiligen Stunde auch keine Gespräche über die geplanten Ziele, die eingesetzten Materialien und Methoden gab. Das Gesehene wurde anhand des Beobachtungsbogens ausgewertet, dessen Gewichtung intransparent war und in die Gesamtheit der Beobachtungen einfluss. Vermeintlich negative und positive Spitzen mussten sich so gegenseitig aufheben.

Für mich war es nicht verwunderlich, dass die Voraussage eines Kollegen eintraf, dass unsere Schule bzgl. des Unterrichts ganz gut abschneiden, aber man bemängeln werde, dass es in den Unterrichtsstunden zu wenig „individuelle Förderung“ gebe. Und so kam es auch. Irgendwann wurden dem Kollegium in einer groben Zusammenfassung durch die Schulleitung die Ergebnisse der Analyse mitgeteilt. Wir wurden aufgefordert, die „individuelle Förderung“ zu optimieren.

Und meine eigene Stunde? Nun, der Qualitätsprüfer kam in meinen Grundkurs Theater. Dort arbeite ich jenseits des 45-Minuten-Taktes, schere mich nicht um den Pausengong, arbeite also ganz von der Sache, d.h. dem Fortgang der Probe und von der Gruppe her. Der Prüfer kam in den Unterricht, als meine Schüler und ich eine Szene bereits mehrfach intensiv geprobt hatten und zur Besprechung im Kreis auf dem Boden saßen, um unsere Ansichten und Eindrücke auszutauschen. Als alles gesagt war, schickte ich – mitten in einer Stunde – meine Schüler zur Erholung auf den Pausenhof. Der Prüfer war sichtlich irritiert, denn von seiner zwanzigminütigen Beobachtungszeit waren gerade einmal 5 Minuten vergangen. Was sollte er jetzt ma-

chen? Eine solche Verfahrensweise war auf seinem Beobachtungsbogen offensichtlich nicht vorgesehen – zumal es jetzt für 15 Minuten nichts zu sehen, zu hören und zu notieren gab. Folglich verließ er meinen Unterricht und konnte ebenfalls Pause machen.

V

Der Methodenzirkus

In den Mittelpunkt von Unterrichtsplanung und -analyse sowie der Ausbildung von Referendaren sind in den letzten Jahren verstärkt die Methoden des Unterrichts gerückt. Auch wenn die Methodenexplosion keine unmittelbare Folge von PISA ist, so waren die schlechten Ergebnisse doch Anlass, über Formen des Unterrichts verstärkt nachzudenken. Bei Mattes heißt es dazu: „PISA ist nicht nur eine Chance für die Schüler, sondern auch für uns Lehrer. Die Lust auf Optimierung der Bildung ist eine ungeheuer spannende Heraus-

forderung. Veränderte Lehr- und Lernmethoden werden in einer Qualitätsoffensive eine entscheidende Rolle spielen.“ (Mattes 2002, S. 11)

Mittlerweile füllt die Fachliteratur zu Methoden ganze Regale und ist so vielfältig wie diese selbst: Kugellagerübung, Schreibgespräch, Redekette, Rollenspiel, Fischbowl-Diskussion, Fantasiereise, Lerntheke sowie die Großformen Projektunterricht, Zukunftswerkstatt, Planspiel oder Wochenplanarbeit. Der Lehrer wurde zum Artisten in diesem Methodenzirkus (vgl. Mattes 2002, Stövesand 2000).

Die genannten Methoden stehen häufig im Kontext einer zumeist unausgesprochenen konstruktivistisch grundierten Auffassung vom Lernen, die den Aspekt der Selbstorganisation des Lernenden betont und Schule bzw. Unterricht zum Ort eigener Weltfindung sowie Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion des Schülers werden lässt. Daraus erwächst – polemisch formuliert – eine Art Pippi-Langstrumpf-Didaktik, in der sich das Kind die Wirklichkeit konstruiert, so wie es Pippi Langstrumpf tut, wenn sie singt:

„2 x 3 macht 4

– widdewiddewitt und 3 macht Neune.

Ich mach’ mir die Welt – widdewidde wie sie mir gefällt.“

Es entsteht der Eindruck, dass nicht Methoden aneignet werden, um Inhalte zu erschließen, sondern dass inhaltliches Lernen durch die „Aneignung von methodischer Kompetenz“ (Mattes 2002, S. 6) ersetzt wird.

Diese Schlussfolgerung stützt sich auf meine Erfahrung im Ausbildungsunterricht und bei Staatsprüfungen. In den letzten Jahren musste ich vermehrt feststellen, dass Referendarinnen und Referendare nahezu fixiert darauf sind, selbst in 45-Minuten-Stunden aktivierende Methoden einzusetzen, deren Aufwand und Einsatz in einer Doppelstunde oder in einer Sequenz angemessen und fruchtbar hätte sein können, die aber in der Einzelstunde lediglich motorische Hektik (Aufbau von Gruppentischen, Sitzplatzwechsel) und Lärm aufkommen ließen. Was dabei nahezu immer zu kurz kam, waren die inhaltliche Entfaltung des Stoffs, die sich aus der Be- und Erarbeitung des Stoffs ergebenden Probleme und die Fixierung abgesicherter Lernergebnisse. Mein im Rahmen der ausbildungsrelevanten Stundenbesprechungen gegebener Hinweis, z.B. das Ansetzen von arbeitsteiliger Gruppenarbeit in einer Einzelstunde in seiner Sinnhaftigkeit einmal zu hinterfragen, stieß dabei häufig auf Unverständnis – selbst dann noch, wenn aus zeitökonomischen Gründen die Stunden im inhaltlichen Nirwana versandeten und das gesteckte Lernziel nicht annähernd erreicht wurde. Bezogen auf eine Einzelstunde ist dies zunächst nur ein kleiner Mangel, als Massenphänomen aber eine Katastrophe. Zumal zwei weitere Aspekte hinzukommen: Um den Schülern das Gefühl zu geben, etwas geleistet und gelernt zu haben, werden erstens bruchstückhafte, ja selbst fehlerhafte Ergebnisse affirmativ bestätigt und demzufolge in Schülerheften als „richtig“ notiert. Da das Schwergewicht des Unterrichtens inzwischen auf dem Erlernen und Anwenden aktivierender Methoden liegt und die Inhalte folglich nur noch dazu dienen, diese Methoden zu erlernen, wird

zweitens dem Gegenstand selbst wenig Aufmerksamkeit geschenkt. D.h. die dem Unterricht vorausgehende Sachanalyse, also die Erarbeitung des Stoffs im Unterrichtsgespräch wird vernachlässigt, so dass die Beantwortung von Rückfragen der Schüler häufig im Ungefähren verbleibt.

In besonderer Erinnerung ist mir eine Examensstunde zu Brechts Gedicht „Erinnerung an die Marie A.“, die folgendermaßen ablief.

Das Gedicht wurde vom Lehrer auf Folie und Arbeitsblatt präsentiert, aber weder zu Beginn der Stunde noch an deren Ende vorgetragen. Die lautliche-klangliche Gestaltung spielte überhaupt keine Rolle. Die Schüler waren aber offensichtlich darauf getrimmt, das Gedicht als Liebesgedicht einzuordnen und von sich aus vorzuschlagen, dass man es in (vier) Arbeitsgruppen mit den Schwerpunkten „sprachliche Gestaltung und rhetorische Figuren“ sowie „Liebe/Liebesbeziehung im Gedicht“ untersuchen könnte. Stühle wurden gerückt, Tische wurden justiert, Folien wurden verteilt – die Schüler organisierten sich in ihren Stammgruppen. Nach einer Arbeitsphase von etwa 10 Minuten wurden die Gruppen neu gemischt, um den Informationsfluss zwischen den Gruppen zu gewährleisten. Nach weiteren 10 Minuten wurden die Schüler aufgefordert, in ihre Stammgruppe zurückzukehren, die Ergebnisse noch einmal zu beraten und eine Präsentation vorzubereiten. Alles in allem waren mittlerweile 30 Minuten vergangen. Die Schüler hatten fleißig miteinander gesprochen, fleißig in Arbeitsblättern Unterstreichungen oder Eintragungen vorgenommen, fleißig Ergebnisse auf einer Folie notiert, fleißig Stühle und Tische gerückt und waren alle zweimal durch den Raum gelaufen. Kurzum: sie waren aktiviert worden, während der Lehrer sich auf den einen oder anderen Hinweis beim Gang zu den Gruppen beschränkt hatte.

Nun präsentierte die erste Gruppe ihr Ergebnis. Es sollte zunächst um die sprachliche Gestaltung gehen. Die von der Gruppe erarbeitete und auf den Overheadprojektor gelegte Folie bestach durch inhaltliche Schwächen, groteske Fehlannahmen, ein Fehlen bzw. eine falsche Verwendung von Fachtermini sowie einige Mängel in Rechtschreibung und Grammatik. Die Zeit war vorangeschritten, das Ende der Stunde rückte näher. Weil die Stunde aber nun ein Ergebnis haben musste, das irgendwie einen Lernprogress dokumentieren sollte, wurden, ohne dass von Seiten des Lehrers oder der anderen Gruppen Korrekturen vorgenommen wurden, die Schüler aufgefordert, die Ergebnisse der ersten Gruppe von der Folie in ihr Heft zu übertragen.

Wenn dies mit der Forderung des Lehrers geschehen wäre, zu Hause die Ergebnisse mit denen der eigenen Gruppe abzugleichen und Ergänzungen oder Verbesserungen vorzunehmen oder auf Grundlage der Folie Fragen an den Text (neu) zu formulieren, hätten die inhaltlichen Schwächen sogar ein brauchbarer Ausgangspunkt für die Folgestunde sein können. Aber all dies unterblieb.

In der Nachbesprechung der Stunde wurde von Kommissionsmitgliedern die rege Aktivität der Schüler als besonders lobenswert hervorgehoben, denn

sie hatten sich als kompetente Gruppenarbeiter erwiesen und in kommunikativer Atmosphäre miteinander ein Ergebnis erzielt.

Nun mag dies ein Extrembeispiel dafür sein, wie unter dem Etikett der Schüleraktivierung Inhalte auf der Strecke bleiben, die gemeinsame Arbeit an einem schwierigen Gegenstand nicht stattfindet und kritische Reflexion durch Affirmation ersetzt wird. Aber von der Tendenz her habe ich Dutzende solcher Stunden gesehen.

Stellt man die eingesetzten Verfahren unter dem Blickwinkel erzielter Ergebnisse in Frage, wird man sehr schnell als rückwärtsgewandter Verfechter reinen Frontalunterrichts abgestempelt, der noch nicht mitbekommen hat, dass Lernen nur ein durch die Lerner selbst gesteuerter Prozess sein kann, wenn er erfolgreich sein will. Der Anstieg guter Noten und Abschlüsse sowie der Rückgang der Zahl der „Schulversager“ und Nicht-Versetzten scheint dieser Auffassung Recht zu geben.

Aber diese Erfolge sind lediglich Scheinerfolge. Sie sind ein pädagogischer Herr Tur Tur, ein Scheinriese wie derjenige aus „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“ der Augsburger Puppenkiste, der bekanntlich immer kleiner wird, je näher man ihm kommt.

Schaut und hört man näher hin, werden die Erfolge tatsächlich kleiner, denn man stößt auf die immer wieder zu hörenden Klagen von den stets düffriger werdenden Ergebnissen im Unterricht und liest von der mangelnden Studierfähigkeit auf Grund fehlender Voraussetzungen und nimmt auch das stetige Wachsen der Inanspruchnahme von Formen der Nachhilfe zur Kenntnis.

Man kann sich aus dieser Paradoxie – immer mehr bessere Noten, immer mehr Klagen – aber auch mit einer Form von Zweckoptimismus herauswinden, ja nahezu Honig saugen. So war in einer großen Regionalzeitung zum Thema „Schulnoten“ von einer Biologie-Kollegin zu lesen, die ausführte: „Meine Kollegen sind wie ich der Meinung: Die Noten werden tatsächlich besser. Dafür müssen die Schüler immer noch eine Menge leisten, aber die Anforderungen sind breiter angelegt. Und das geht zu Lasten der Tiefe. Die Aufgaben sind nicht mehr so komplex, wir haben bei den Anforderungen abgespeckt, sind mit den Ansprüchen heruntergegangen. [...] Ich glaube, die Leistungskurs-Klausuren, die ich früher gestellt habe, könnten meine Schüler heute nicht mehr lösen. [...] Die schlechten Schüler ziehen wir inzwischen mit durch, und zwar von der fünften Klasse an bis zum Abitur. Das ist oft eine Qual – aber auch eine große Chance für die Schwächeren.“³

Deutlicher kann man die Verlotterung des Erziehungs- und Bildungsauftrages kaum formulieren. Um über die Verbesserung von Noten eine Verbesserung von Unterricht vortäuschen zu können, werden die Ansprüche gesenkt, wird Tiefe, d.h. ein tieferes Verständnis, durch Breite, d.h. komplette Halbbil-

3 Westfälische Allgemeine Zeitung (WAZ): Lehrerin erzählt – „Schlechte Schüler ziehen wir mit durch“, 28.12.2012, online: <http://www.derwesten.de/politik/lehrerin-erzaehlt-schlechte-schueler-ziehen-wir-mit-durch-id7428486.html>

dung, ersetzt. Dies geschieht nicht nur mit Billigung, sondern mit ausdrücklicher Aufforderung durch Regierungspräsidien und Kultusministerien.⁴

Den staatlichen Sachwaltern von Bildung und Erziehung geht es nicht um Wissen und Können, um Begreifen und Verstehen, sondern allein um die Dokumentation des Erfolgs ihrer Reformbemühungen. Letztlich geschieht dies aber auf Kosten der Schüler, die man mit einer zweifelhaften methodischen Kompetenz in die Arbeitswelt oder an die Universitäten entlässt.

VI

Das Verschwinden des Lehrers

In der Konsequenz aus dem Vorhergehenden wird der Lehrer als seine Schüler Unterrichtender, als gemeinsam mit ihnen Lern-Widerstände-Überwindender überflüssig. Seine Aufgabe besteht nur noch darin, das eigenverantwortliche Arbeiten (EVA) seiner Schüler zu initiieren, dieses zum selbstorganisierten Lernen (SOL) entwickeln zu helfen, bis es im LOL (Lernen ohne Lehrer) seine Krönung findet.

Um nicht missverstanden zu werden: Es ist selbstverständlich, dass der Lehrer in bestimmten Phasen des Unterrichts „an den Rand der Klasse“ treten muss, wenn Unterricht gelingen soll, dass er eben nicht im Stile eines Paukers oder *drill instructor* in einer vom Lehrer dominierten Unterrichtsorganisation sein Wissen in die Köpfe der Schüler meint stopfen zu müssen. Ein solcher Unterricht wird und muss scheitern.

Gemeint ist hier, dass der Lehrer mit Hilfe eines auf die jeweilige Unterrichtssituation, den Lerngegenstand und die Lerngruppe zugeschnittenen Lernarrangements, inkl. geeigneter Methoden und Sozialformen gemeinsam mit den Schülern im Zuge des Lernprozesses höhere Ziele anstrebt, komplexer werdende Bildungsinhalte erschließt und dabei verantwortlich dafür ist, Lernwiderstände auf Seiten der Schüler zu überwinden. Ein solcher Lehrer ist aber in der Welt der Selbstlerneuphoriker nicht mehr vorgesehen. Der Lehrer wird hier bestenfalls auf seine Funktion als Moderator des Lernprozesses reduziert, im schlimmsten Fall aber zum Bediener des Fotokopierers herabgestuft. Der Lehrer wird „zum Handlanger einer empirischen Bildungsforschung degradiert, deren Konstrukteuren für einen angeblich besseren Unterricht nichts anderes einfällt, als die Erstellung von Aufgabenpools in Form von Arbeitsblättern im Rahmen von völlig umstrittenen Kompetenzentwicklungsmodellen, die der Lehrer dann im Rahmen eines papierdidaktischen Unterrichts-Ansatzes seinen Schülern austeilen und wieder einsammeln darf und darauf zu achten hat, dass

4 Ebd. Die Lehrerin weist dort darauf hin, dass die Lehrerschaft sowohl mündlich (Fortbildung mit einem Vertreter des RP) als auch schriftlich (Aushang im Lehrerzimmer) darauf hingewiesen worden sei, Aufgabenstellungen zu vereinfachen bzw. den Notenspielraum „nach oben“ auszuschöpfen. In der APO S 1 NRW heißt es dazu lapidar in §20(1): „Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Versetzung der Regelfall ist [...]“.

er möglichst die Ergebnisse der quantitativen Erfassungen nicht durch seinen störenden Einfluss verfälscht.“ (Klein 2012, S. 5)

Was einmal der Kern des Lehrerberufs war, nämlich das Unterrichten und damit die Vermittlung von Bildungsinhalten, was immer zugleich auch erziehen bedeutete, wird abgeschmolzen zugunsten eines Verständnisses vom Lehrer als Methodenjongleurs und Vervielfältigers von Arbeitsblättern, das darauf angelegt ist, komplexe Lerngegenstände zu Häppchen aufzubereiten, die vom Schüler gekaut werden können, um sie bei Gelegenheit – Test, Klausur, zentrale Prüfung – wieder auszuspeien. Der Lehrer wird zum Verbreiter von geistigen Fast-Food-Speisen, von Bildung-light-Produkten – er wird zum Organisator einer staatlich verordneten Infantilisierung. Mit dieser Kernschmelze des Lehrerberufs geht aber zur gleichen Zeit eine Ausweitung in den Segmenten Verwalten und Organisieren einher.

VII

Zur Ersetzung von Bildung durch Kompetenzerwerb

Vor mir liegt die Einladung eines Schulbuchverlages – Slogan: Wir gestalten Bildung. Seit 1832 – zu einem Vortrag auf der didacta in Köln im Februar 2013. Der Vortrag, gehalten vom Hauptverantwortlichen für ein neues Unterrichtswerk im Fach Politik, trägt den Titel: „Die neue Aufgabenkultur zur Förderung nachhaltiger Bildung in Politik und Wirtschaft“. In der Ankündigung heißt es weiter: „Sehr geehrter Herr [...], im Vortrag wird am Beispiel einzelner Lernsequenzen aus der Schulbuchreihe [...] gezeigt, wie der Aufbau von nachhaltigen politischen und ökonomischen Kompetenzen über neue Aufgabenformate möglich ist.“⁵

Ich will hier kein Schulbuch kritisieren, das ich nicht kenne. Auch dass der Autor dieses Schulbuchs mit einem Vortrag sein Werk bewirbt, finde ich nicht unehrenhaft. Interessant an diesem Einladungsschreiben finde ich in erster Linie die Verwendung des Begriffspaares Bildung und Kompetenzen. Der Begriff Bildung taucht nicht nur im Slogan des Verlages auf, sondern auch im Titel des Vortrages. In den Erläuterungen fehlt er aber und wird ersetzt durch den Kompetenzbegriff. Damit greift der Verlag nicht nur zwei wesentliche Begriffe der Bildungsdiskussion seit PISA auf, sondern macht auch die Entwicklung Bildung zu Kompetenzen deutlich, wie sie in der Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2007) festgeschrieben wurde.

Welche Konsequenzen diese Verschiebung zeitigt, soll an einem aktuellen Beispiel deutlich gemacht werden. Es handelt sich dabei um das soeben erschienene Unterrichtsmaterial der Reihe „Stundenblätter“ des Klett-Verlages zu Joseph Roths Roman „Hiob“, der Pflichtlektüre für das Zentralabitur 2014 in NRW (Borcherding 2013).

Das Unterrichtsmaterial enthält modular aufgebaute Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung sowie vom Verfasser entwickelte Arbeitsblätter samt

5 Einladung des Verlages C.C. Buchner zum Vortrag am 22.2.13 auf der didacta in Köln.

fachlicher und methodischer Erläuterungen zu den Zielsetzungen. Im Modul VII geht es um thematische Aspekte, als deren wichtigster der „Gegensatz [zwischen] Heimat und Fremde“ herausgestellt wird (ebd., S. 72). Dazu sollen die Schüler in zwei Schulstunden an den Begriff „Heimat“ herangeführt werden. In der ersten Stunde sollen sie mit Hilfe der Placemat-Methode ihre Vorstellungen zu diesem entwickeln. Die Placemat-Methode ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, dass sie „[i]hre Vorstellungen über einen komplexen Sachverhalt austauschen.“ (ebd., S. 28)

Die vorgeschlagene Vorgehensweise gestaltet sich folgendermaßen:

- (a) Versammlung in 6er-Gruppen um ein Placemat und Notierung der eigenen Gedanken zum Begriff „Heimat“ auf dem entsprechenden Placemat-Feld (5-8 Minuten);
- (b) Austausch der Gedanken über die eigenen Notizen (5-8 Minuten);
- (c) Nach der Diskussion gemeinsame Entscheidung darüber, welche Einträge in der Mitte des Placemat-Arbeitsblattes eingetragen werden (es sollen etwa 4-6 Einträge sein). Dafür stehen 15 Minuten zur Verfügung;
- (d) Anschließend sollen alle Gruppen (!!) ihre Ergebnisse den anderen Kursmitgliedern präsentieren (vgl. ebd.).

Gehen wir einmal von den angegebenen Spitzenwerten aus, so sind bis zur Präsentation der ersten Gruppe rund 30 Minuten vergangen. Nehmen wir weiter an, der Kurs bestünde aus – durchaus üblich – 25 Schülerinnen und Schülern, die vier Gruppen bilden, so verbleiben 15 Minuten einer 45 Minuten-Stunde für alle Präsentationen, d.h. pro Gruppe stehen hierfür vier Minuten zur Verfügung.

Bis hierhin haben wir alles gesehen, was den Modellierern modernen Unterrichts gefällt: eine aktivierende Methode auf Schülerseite, einen Lehrer, der nur als Verteiler eines Arbeitsblattes in Erscheinung tritt, sonst aber nicht im Unterricht auftaucht und als Kompetenz die Verwendung einer bestimmten Methode.

Was wir allerdings nicht finden und auch nicht im Material erwähnt wird, ist auch nur der Ansatz einer Systematisierung, Kategorisierung oder Problematisierung der von den Schülern entwickelten Ideen zum Begriff „Heimat“. Stattdessen finden wir eine ungeheure Verschwendung von Unterrichtszeit mit redundanten Ergebnissen. Denn es ist davon auszugehen, dass die von den Schülern in den Gruppen erarbeiteten Ergebnisse durchaus Ähnlichkeiten untereinander aufweisen.

Die Stunde soll nach Vorgabe mit den unverbindlich gelisteten Schüleräußerungen enden, ohne dass für die Folgestunde eine gedankliche Weiterführung auch nur in Ansätzen zum Tragen kommen soll. Was bleibt ist: Man hat sich gegenseitig ausführlich mitgeteilt, was man denn so unter „Heimat“ versteht. Gut, dass wir 'mal darüber gesprochen haben.⁶

⁶ Eine Alternative könnte in etwa so aussehen: Der Lehrer nennt das Thema (Heimat und Fremde), notiert als Impuls eine Aussage an der Tafelmitte (z.B. Frank Zappas Satz: home is where

Offensichtlich war dem Autor des Materials auch nicht ganz wohl dabei, weswegen er eine zweite Stunde zum Thema „Heimat“ vorschlägt. In dieser Stunde soll eine „Definition des Begriffs Heimat“ erarbeitet werden (vgl. ebd., S. 29). Dazu wird den Schülern ein knapp 40-zeiliger Lexikon-Beitrag aus Meyers Enzyklopädischem Lexikon präsentiert, der auf dem Arbeitsblatt bereits mit einer Lernhilfe versehen wird, nämlich einem vorgegebenen Raster. Die Schüler sollen nun die Merkmale von Heimat nach „positiven und negativen Begleiterscheinungen“ des Heimatgefühls sortieren und um „eigene Aspekte“ (aus der Placemat-Stunde) ergänzen (ebd., S. 29).

Die Arbeitsaufträge hierzu lauten:

1. „Lesen Sie den Lexikoneintrag und markieren Sie die wichtigsten Merkmale. Fassen Sie sie in der ersten Spalte der Tabelle zusammen und stellen Sie die positiven und negativen Begleiterscheinungen des Heimatgefühls gegenüber.“
2. „Vergleichen Sie die im Lexikon skizzierten Sachverhalte mit Ihren Vorstellungen aus der Placemat-Runde und vervollständigen Sie gegebenenfalls die Tabelle.“ (ebd.)

Dieser Arbeitsschritt hat die Funktion, zu einer „distanzierteren, reflektierteren Einstellung zum Begriff ‚Heimat‘ zu gelangen.“ (ebd., S. 73)

Warum nun sozusagen unter der Hand das Interesse von einer Definition des Begriffs „Heimat“ in Richtung „Heimatgefühl“ verschoben wird und dazu noch die Lektüre der Schüler durch den Arbeitsauftrag auf zwei Kategorien eingeschränkt wird, bleibt ebenso unklar, wie die im zweiten Arbeitsauftrag genannte Aufforderung, die Sachverhalte aus dem Lexikonartikel mit

the heart is) und fordert die Schüler auf, etwa ein bis zwei Minuten über den Begriff „Heimat“ bzw. das Zitat in Stille nachzudenken und eigene Überlegungen zu entwickeln (5 Minuten inkl. Stundeneröffnung). Diese Gedanken werden vom Lehrer abgerufen und unkommentiert an der Tafel notiert, so dass sich alle Schüler mit ihren Überlegungen dort wiederfinden (5 Minuten). Den Schülern wird schnell auffallen, dass es in den Äußerungen Überschneidungen gibt. Folglich werden sie auf die Idee kommen (nach entsprechendem Impuls des Lehrers oder auch von ganz alleine), dass es Sinn macht, Überschneidungen in der weiteren Arbeit zu vermeiden. Sie werden also aufgefordert, bedeutungsähnliche oder -gleiche Formulierungen zusammenzufassen und die verbliebenen Äußerungen zu kategorisieren (Partnerarbeit, 10 Minuten). Die Ergebnisse dieser Phase, also die so gewonnenen Kategorien (etwa: gemeinsame Sprache, Territorium, Sozialbeziehungen, Kultur, gemeinsame Geschichte, Wert- und Normvorstellungen) werden auf einem Tafelflügel festgehalten, so dass sich Umrisse einer ersten (aber immer noch rudimentären) Füllung des Begriffs „Heimat“ ergeben (10 Minuten). An dieser Stelle sollte – im Sinne der Methodenkompetenz – ein Zwischenschritt erfolgen, der den bisherigen Arbeitsverlauf ins Bewusstsein hebt: vom Tafelanschrieb – Heimat als Gefühl – und den ersten spontanen Äußerungen der Schüler zu abstrakteren, übergeordneten Begriffen, zur Kategorisierung und Systematisierung (Wie sind wir bisher vorgegangen?). Diese Vergegenwärtigung (5 Minuten) wird festgehalten (zweiter Tafelflügel) und dient dann zum Rückgriff auf die bisher gewonnenen Kategorien und ihre Problematisierung (Was erklären sie? Was fehlt aber vielleicht auch noch? Um welche Aspekte sind die bisher gewonnen Kategorien zu ergänzen?) Am Ende dieser Reflexionsphase (die verbleibenden 10 Minuten einer 45-Minuten-Stunde) stünde die Klärung der Frage, wie weiter vorzugehen ist (etwa Zugriff auf wissenschaftliche Texte zum Begriff „Heimat“).

den Vorstellungen aus der Placemat-Stunde zu vergleichen. Welche Vorstellungen sind hier mit „Ihre“ gemeint: die des einzelnen Schülers oder die der Placemat-Gruppe oder die aller Gruppen? Was wird als verbindliches Lernergebnis angesehen? Und wo bleibt die Fragestellung, ob die Aussagen des Lexikonartikels hinreichend sind, um zu einer „distanzierteren, reflektierteren Einstellung“ zum Begriff „Heimat“ zu gelangen?⁷

Warum werden die Aussagen des Lexikonartikels nicht problematisiert, sondern der Text als „finale Weisheit“ angesehen? Und warum wird der (möglicherweise) unterschiedliche Zugang der Schüler selbst (ihre Auffassungen) nicht problematisierend in Beziehung zum Text gesetzt, um so vielleicht das Bewusstsein dafür zu schärfen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen „spontanen Überlegungen“ (Alltagsverständnis der Schüler) und „wissenschaftlicher Darstellung“ gibt? Aber vor allem: Welche „Kompetenzen“ haben die Schüler nach diesen beiden Stunden erworben.

Das Arbeitsmaterial kennzeichnet die „Zielvorstellungen/Kompetenzbeschreibungen“ folgendermaßen:

„Die Schülerinnen und Schüler erwerben und verfügen über folgende Kompetenzen. Sie

- erarbeiten und klären den Begriff ‚Heimat‘ mithilfe der Placemat-Methode und eines Lexikoneintrags“ (ebd., S. 72).

Es kann bezweifelt werden, dass nach diesen Stunden und auf der Basis des Lexikonartikels die Schüler über einen reflektierten Heimatbegriff verfügen (können). Der Lexikonartikel thematisiert bspw. weder den Missbrauch des Heimatbegriffs durch die Nationalsozialisten, noch verweist er auf völkerrechtliche Fragen. Er trägt auch nicht den unterschiedlichen Gründen für den Verlust von Heimat, wie Flucht, Vertreibung, Krieg, ökonomische Gründe, Rechnung, wie er auch nicht auf die aktuelle Verwendung des Heimatbegriffs in der Ideologie volkstümelnder und neo-faschistischer Gruppierungen oder die Bedeutung des Heimatbegriffs für die zweite bzw. dritte Generation der Arbeitsimmigranten aus der Türkei in der BRD eingeht und damit einen aktualisierenden Bezug herstellen könnte.

Vor allem bleibt unberücksichtigt, dass es in Roths Roman um osteuropäische Juden geht, die auswandern, und damit um die Frage, was Juden aus Osteuropa, die heute unsere Mitbürger sind, als Heimat empfinden. Und liegt es nicht ebenso nahe, eine Antwort auf diese Frage dadurch zu suchen, dass Kontakt zu einer jüdischen Gemeinde aufgenommen wird, also zwischen der Romanwelt und der Lebenswelt von heute ein Bezug hergestellt wird? Dies

⁷ Der Lexikonartikel definiert: „*Heimat*, subjektiv von einzelnen Menschen oder kollektiv von Gruppen, Stämmen, Völkern, Nationen erlebte territoriale Einheit, zu der ein Gefühl besonderer enger Verbundenheit besteht.“ (Borcherding 2013, S. 29). Er geht, allerdings jeweils äußerst knapp, auf Aspekte wie „Wahlheimat“, ländliche und großstädtische Räume und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Heimatbegriffs sowie einige individualpsychologische und gesellschaftliche Aspekte (z.B. Entwicklung von Freund-Feind-Einstellungen) ein.

schon allein deshalb, weil von den etwas mehr als 100.000 Mitgliedern der heutigen jüdischen Gemeinde in Deutschland rund 90% Zuwanderer sind, die meisten davon aus Osteuropa (vgl. Interview mit Dieter Graumann, seit 2010 Präsident des Zentralrats der Juden in Deutschland, in: Süddeutsche Zeitung vom 30./31. März/1. April 2013, Nr. 75, V2/10). Ein Modul, das diese Fragestellungen beleuchtet, fehlt im Unterrichtsmaterial jedoch.

Kurz und schlecht: der thematische Aspekt, der als „wichtigster“ gekennzeichnet wird (s.o.), bleibt doch eher im Ungefähren verhaftet, wird nicht wirklich „durchgearbeitet“, beansprucht aber in der Erarbeitung eine „Kompetenzorientierung“ für sich.⁸

Dass es sich bei diesem Material nicht um ein singuläres Phänomen handelt, kann ich aus eigener Erfahrung und der Wahrnehmung vieler Stunden von Referendaren, Staatsexamina und Fortbildungsveranstaltungen sowie der Kenntnis zahlreicher ähnlicher Unterrichtshilfen und Lehrwerke konstatieren; vielmehr entspricht dieses Beispiel genau dem, was im Sinne modernen, i.e. schüleraktivierenden Unterrichts gewollt und gewünscht wird: Methodenhuberei ohne Effizienz, Aufgaben, die das Niveau absenken und ein Unterricht, der auf den Lehrer zugunsten einer vermeintlichen Schülerorientierung weitestgehend verzichtet, aber zu guten Abiturnoten führt.

VIII

Aus den bisherigen Ausführungen zur Kritik am gegenwärtigen Unterricht ergibt sich die Antwort auf die am Anfang aufgeworfene Frage der Schüler nach dem richtigen Unterricht.

Ein solcher Unterricht weist drei – inzwischen vielfach vergessene – Selbstverständlichkeiten auf:

- eine fachwissenschaftlich fundierte und auf die Lerngruppe sowie die allgemeinen und fachspezifischen Zielerfordernisse bezogene Aufbereitung des Lerngegenstandes, die stets weiter fortschreitend wissenschaftspropädeutische Elemente enthält und somit auch Kompetenzen vermittelt, die die Schüler in die Lage versetzen, komplizierte und komplexe Sachverhalte zu durchdringen, zu reflektieren und zu problematisieren;
- eine dem jeweiligen Lerngegenstand sowie der Gruppe angemessene Methodik, die zielführend ist, d.h. am jeweiligen Gegenstand ausgerichtet und nicht als Selbstzweck betrieben wird und Ergebnisse nicht im Ungefähren belässt, dabei gesicherte, aber auch ungesicherte oder teilweise falsche Ergebnisse dazu nutzt, weiterführende Fragestellungen aufzuwerfen sowie

⁸ Übrigens werden die beiden Arbeitsblätter (Stundeneinheiten) zu diesem „wichtigsten Thema“ in den Unterrichtsvorschlägen zur „Entsorgung“ frei gegeben, wenn es heißt, dass diese beiden Kopiervorlagen bei „Zeitknappheit“ entfallen können (Borcherding 2013, S. 72).

- ein Lernarrangement, das dazu geeignet ist, Lernwiderstände und Schwierigkeiten der Lerngruppe und jedes einzelnen Schülers in der gemeinsamen Arbeit von Schülern und Lehrer zu überwinden.

Diese Selbstverständlichkeiten haben zusammen genommen die Funktion, ein Verstehen zu ermöglichen, das nicht nur den im gegenwärtigen Mainstream von Unterrichtsmodellierungen konstruierten Widerspruch von Inhalts- und Schülerorientierung (Input- und Outputorientierung) als Scheinwiderspruch zeigt und auflöst, sondern in einem lebendigen Lern- und Aneignungsprozess zur Auseinandersetzung mit kategorialen Bildungsinhalten führt, das Niveau nicht absenkt, sondern erhöht und zur Sinnstiftung und Persönlichkeitsbildung der Schüler beiträgt.

Literatur

- Bolz, Norbert (Hrsg.): *Wer hat Angst vor der Philosophie?*, München 2012
- Borcherding, Wilhelm: *Stundenblätter*. Joseph Roth, Hiob, Stuttgart/Leipzig 2012.
- Klein, Hans Peter: *Qualitätssicherung durch Notendumping. Inkompetenzkompensationskompetenz verschleiern das Scheitern der Schulreformen*, 2012, online: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/11/Qualit%C3%A4tssicherung.pdf>
- Kissling, Beat/Klein, Hans Peter: *Irrwege der Unterrichtsreform. Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung*, 2012, Online: http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/12/klein_kissling.pdf
- Klieme, Eckhard et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bildungsforschung Band 1, Bonn/Berlin 2007. Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Mattes, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Paderborn 2002.
- Stövesand, Helmut: *Methodentraining nach Klippert, inhaltliche Überarbeitung und Restimee von Ellen Martin*, Manuskript 2000: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/klippert.pdf>